Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8476076
Centre d'intérêt: 751

Jocelyn, Pierre.

Détermination d'indices observables en communication orale, en vue de la construction d'un schéma-type pour l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement : rapport de recherche. Phase I / Pierre Jocelyn.
-- Hull : Université du Québec à Hull, 1983.
31 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliogr.: p. 30-31.

Descripteur(s): *Expression orale *Communication verbale *Langue parlée *Instrument d'évaluation *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Parole

L'évaluation de la communication orale est une nécessité pour l'amélioration des apprentissages scolaires; cependant, cette évaluation se heurte à certains obstacles majeurs: en l'absence d'objectifs d'apprentissage, il faut choisir des points de repère précis et trouver un moyen d'évaluer l'habileté à communiquer oralement, à partir de comportements langagiers observables et si possible mesurables. L'objectif de cette première partie de la recherche est de constituer pour les classes de troisième et de quatrième années du primaire une banque d'indices observables chez les élèves en situation de communication orale. Ces indices sont définis en termes de comportement. Ils décrivent des comportements d'ordre moteur, cognitif et affectif observables chez l'élève en situation de communication orale.

La recherche a été réalisée dans huit classes de troisième et de quatrième années d'une école de Mont-Laurier; elle a débuté par une activité de communication entre les élèves, chaque activité étant enregistrée sur cassettes. L'analyse des enregistrements a été réalisée avec les enseignantes en réunion de travail et a fait ressortir la nécessité de recourir à la technique de la liste de vérification. Une telle liste, regroupant des indices et des comportements, a été rédigée par le chercheur et a été soumise à l'appréciation des enseignantes pour la valider.

Type de document: R
Région(s) administrative(s): 07
Financement: Bénéficiaire - UQAH
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PFMF

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

Pierre Jocelyn

Rapport de recherche

Détermination d'indices observables en communication orale, en vue de la construction d'un schéma-type pour l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement

Phase I

Août 1983

EDUQ 847007

RÉSUMÉ

L'évaluation de l'oral est une nécessité pour l'amélioration des apprentissages scolaires. Mais la pratique de l'évaluation se heurte en oral à certains obstacles majeurs, telle l'absence d'objectifs d'apprentissage. Savoir quoi et comment évaluer est un pari difficile en oral. Comment évaluer le développement d'habileté des élèves à communiquer oralement, si on ne se fixe pas de points de repère précis?

Ce rapport d'étape présente quelques considérations théoriques et les indices qui vont nous servir pour l'élaboration de notre schéma-type d'évaluation de l'oral.

La conception et la réalisation de cette recherche ont été faites avec le concours de l'équipe du PPMF de l'UQAH et de son directeur, monsieur Toussaint Fortin.

Y ont également participé, mesdames Marie-Paule Millaire, directrice de l'École du Sacré-Coeur à Ferme Neuve, Pauline Boucher, directrice de l'École du Sacré-Coeur à Mont-Laurier, mesdames Suzanne Bolduc, Rolande Dumoulin, Yvonne Forget, Raymonde Grenier, Gaétane Laurin, Lise Lebel, Lucille Meilleur, Pauline Papineau, Thérèse Pelletier, Jocelyne Quevillon, Marie-Paule Quevillon, Jeanne-Mance Tessier, Marie Villemaire, enseignantes; les élèves de huit classes de 3e et 4e années.

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du Ministère de l'Éducation du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

		PAGES
1.	Problématique	3
2.	Objectif	4
3.	Démarche	5
4.	Fondements théoriques	6
5.	Principes pour l'évaluation de l'oral	13
6.	L'objet de l'évaluation de l'oral.	14
7.	Complexité de la communication orale	15
8.	Listes d'indices observables	15
9.	Commentaires	23
10.	Remarques	23
	ANNEXE	25
	BIBLIOGRAPHIE	30

1. Problématique

L'évaluation est indispensable pour l'amélioration des apprentissages scolaires. Elle offre à l'enseignant l'occasion de mieux contrôler les apprentissages réalisés par l'élève. Elle permet de mieux juger les progrès de l'élève et d'orienter l'acte pédagogique en fonction de ses besoins. De plus, à cause de l'effort d'analyse qu'elle impose et de la logique qu'elle introduit dans les démarches pédagogiques, l'évaluation contribue à l'amélioration de plusieurs aspects du processus éducatif. Elle constitue ainsi un outil indispensable en didactique du français.

Procéder à l'évaluation de l'enseignement de l'oral est d'une grande utilité pour l'amélioration des apprentissages dans ce domaine. Cependant beaucoup de recherches ont montré que les enseignants éprouvent d'énormes difficultés pour évaluer l'apprentissage de leurs élèves en oral. Certains vont même jusqu'à dire que l'oral n'est pas évaluable. En effet, il semble n'y avoir rien à faire en évaluation de l'oral, dans une classe où il y a des enfants qui parlent beaucoup, d'autres qui parlent peu et certains qui ne parlent pas du tout. D'autre part, ces enfants arrivent au primaire, certains avec un langage assez élaboré, d'autres avec un langage plutôt rudimentaire. Établir dans ces conditions des critères susceptibles de rendre possible une évaluation sommative ou formative est un pari difficile.

Le programme de français de 1979 n'ignore pas cette difficulté. On constate, en effet, que ce programme ne fixe aucun objectif minimal terminal en oral. Or, en écrit, ce sont précisément des objectifs minimaux terminaux fixés par le programme, qui doivent servir de repères pour la pratique de l'évaluation. Le programme a en effet déterminé pour l'écriture et la lecture une maîtrise à atteindre à la fin de chaque année. Chacun de ces objectifs décrit un comportement langagier que le maître doit pouvoir observer chez la plupart des écoliers, ce qui n'exclut pas, précise le programme, qu'un grand nombre d'entre eux puissent dépasser ce minimum. En oral, les auteurs du programme se contentent de fournir un objectif commun pour tout le cours primaire:

> "L'objectif spécifique de l'apprentissage de la langue orale au cours primaire est l'accroissement de l'habileté à communiquer

verbalement dans des situations où l'écolier est alternativement locuteur et interlocuteur."
(M.E.Q., 1979, p.16).

Le programme précise néanmoins des situations de communication dans lesquelles doit se faire cet apprentissage: "Le développement de l'habileté à communiquer oralement se fait par la pratique et l'objectivation de la communication."

Ces précisions sont suffisantes pour la pratique d'une évaluation globale et non systématique. Une telle évaluation apprécie dans une perspective fonctionnelle le comportement général des élèves en situation de communication orale. Elle est formative, indispensable et se pratique de façon intuitive par les enseignants habitués à observer leurs élèves. Mais de l'avis des enseignants, l'évaluation globale ne suffit pas en tant qu'évaluation formative. Elle ne permet pas non plus de satisfaire avec rigueur aux exigences du bulletin scolaire qui demeure une préoccupation pour les enseignants. La plupart des enseignants croient que l'attribution d'une note juste en français doit s'appuyer sur la vérification systématique des apprentissages. (cf. Jean-Pierre Masson, 1981, pages 47-51).

En soulignant que les objectifs minimaux terminaux fixés pour la lecture et l'écriture doivent servir de repères à l'évaluation, le programme nous semble partager l'idée de la nécessité d'une évaluation systématique basée sur les objectifs d'apprentissage. La problématique de l'évaluation de l'oral se résume donc pour nous en deux points:

a) Trouver des repères pour évaluer les niveaux 3 et 4 du primaire en communication orale, à partir de situations de communication signifiante pour les élèves.

b) Trouver un moyen d'évaluer l'habileté à communiquer oralement, à partir de comportements langagiers observables et si possible mesurables.

2. Objectif

Notre objectif dans cette première phase de la recherche est de constituer pour les classes de 3ème et de 4ème années du primaire une banque d'indices

observables chez les élèves en situation de communication orale. Ces indices seront définis en termes de comportements. Ils décriront des comportements d'ordre moteur, cognitif, affectif observables chez l'élève en situation de communication orale.

Nous disions, dans le projet présenté au Ministère pour la demande de subvention, que la réalisation de ce premier objectif nous servira de point de départ pour l'identification et la construction d'instruments appropriés à l'évaluation des comportements identifiés. La deuxième phase du projet sera réalisée cette année. Mais nous voulions, d'une façon générale, que cette recherche constitue pour le chercheur et pour les enseignants une occasion de s'exercer à trouver dans la pratique de la classe la solution au problème que leur posent l'évaluation en général et celle de l'oral en particulier.

3. Démarche

Cette recherche a été réalisée dans huit classes avec la collaboration de douze enseignantes et de deux directrices d'école de Mont-Laurier. Le début de la recherche consistait à partir d'une activité de communication entre les élèves. L'activité eut lieu dans les huit classes de troisième et de quatrième années; chaque activité réalisée était enregistrée sur cassettes.

L'analyse des enregistrements a été faite avec les enseignantes en réunion de travail. Cet exercice a permis de prendre conscience de l'absence de points de repère pour observer et évaluer l'habileté des élèves à communiquer oralement. Le texte de l'analyse se trouve en annexe. L'exercice d'analyse a fait ressortir la nécessité de recourir à la technique de la liste de vérification.

La liste a été rédigée à partir d'une étude bibliographique faite par le chercheur principal. Cette liste représente un ensemble d'indices ou de comportements pouvant servir de points de repère à l'enseignement et à l'évaluation. Les comportements observables sont de type moteur, de type cognitif et de type affectif. En guise de validation, nous avons soumis la liste à l'appréciation des enseignantes. Celles-ci avaient à évaluer chaque indice, en lui attribuant une note de 0 à 5 suivant son degré de conformité avec les trois critères suivants:

1) L'importance de chacun des comportements définis par rapport à la communication orale.
   Le comportement considéré a-t-il un rôle essentiel dans la communication orale chez les enfants de ce niveau?

2) L'importance de chaque comportement par rapport aux indications du programme de français;

3) Le caractère observable de chacun de ces comportements.

Les enseignantes pouvaient également éliminer certains indices ou en rajouter d'autres suivant leur pertinence par rapport à l'âge des élèves et au niveau de langue du milieu.

4. Fondements théoriques

Saussure définit la langue comme étant un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté. La langue ainsi définie se présente comme un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par un groupe pour permettre l'exercice de la communication chez les individus. (Bronckart, 1977, p. 103). S'exprimer oralement, c'est utiliser la langue propre à une communauté. Cette langue est constituée de mots, règles, gestes. Chacune de ces formes linguistiques comporte un trait de signification conventionnel, "le moyen conventionnel ou signification fondamentale qui offre une base commune de compréhension à tous les membres d'une communauté." (Elca Tarrab, 1981, p. 29). Les lexiques énumèrent et explicitent les mots qui composent la langue. Les grammaires identifient et expliquent les règles qui la régissent. Mais s'exprimer oralement ne consiste pas seulement à grouper des mots selon des règles préétablies. Le milieu, la situation, l'intention de celui qui s'exprime déterminent différentes manières de s'exprimer. Car l'emploi des mots et des tournures de phrase donne lieu à des choix et à des créations divers. L'habileté à faire de tels choix se développe par la voie des acquisitions volontaires, par la prise de conscience des possibilités offertes par la langue. (Tarrab, 1982, p. 53). Quoi qu'il en soit, s'exprimer oralement consiste à manier un ensemble de conventions linguistiques adoptées par une collectivité. (Oléron, p. 147).

L'enseignement et l'évaluation de l'oral doivent tenir compte de ce fait. Au demeurant, le programme de français n'a pas fixé d'objectifs minimaux en oral à cause de l'impossibilité de déterminer pour chaque âge un développement uniforme, du fait justement des différences particulières au milieu et à chaque enfant; et du fait également de l'état des connaissances dans ce domaine.

Le développement par l'école de l'habileté à s'exprimer oralement ne saurait débuter à partir de programmes étrangers au milieu. En d'autres termes, on ne peut pas viser dans l'enseignement du français oral d'imposer aux enfants une façon de parler. Les façons de parler sont relatives à des facteurs divers. Il convient plutôt d'orienter le langage des enfants vers une accommodation au français standard. Le français standard étant difficile à déterminer, il n'est pas question qu'il serve d'emblée d'objectif d'apprentissage. Par contre, une langue étant "ce que disent ceux qui la parlent comme leur langue maternelle", le développement du langage des enfants doit se faire à partir d'une identification des niveaux souhaitables de leur habileté en oral, niveaux qui tiendront compte de la situation langagière des enfants concernés. Les enseignants étant du milieu et connaissant les enfants, nous avons fait appel à leur expérience et à leur compétence pour déterminer le niveau de langue orale que devraient atteindre les enfants de leur classe et la manière dont devrait s'effectuer le développement de l'habileté des élèves à communiquer oralement. Cette façon de procéder permettra d'éviter le difficile problème de niveaux de langue.

4.1 Les niveaux de langue

La notion de niveau de langue est au coeur de la problématique de l'apprentissage et de l'évaluation du français oral. L'apprentissage du français oral conduit à une modification de l'habileté verbale des élèves dans le sens d'une certaine accommodation du français standard. Cette considération laisse entendre qu'il existe plusieurs langues dans une langue, qu'il existe différentes manières de s'exprimer. Les individus peuvent avoir une maîtrise plus ou moins grande de la langue suivant les situations, les milieux. Plus leur connaissance de la langue est vaste, plus nombreuses sont

les possibilités d'expression et de communication qu'ils auront à utiliser (G. Plessis Bélair, p. 130). On dégage ainsi trois niveaux de langue ou de langage:(1)

Langage littéraire	
Langage courant	Langage soigné Langage familier
Langage populaire	

Bernstein, pour sa part, a montré qu'il existe une différence marquée entre un langage formel et un langage commun. En considérant les caractéristiques lexicales, stylistiques et principalement syntaxiques de ces deux formes de langage, Bernstein soutient que le premier constitue un code de communication élaboré et le second, un code restreint. Du langage formel, Bernstein souligne:

a) La précision de l'organisation grammaticale et de la syntaxe;

b) Les nuances logiques que véhicule une phrase grammaticalement complexe, spécialement par l'utilisation d'une série de conjonctions et de propositions subordonnées;

c) L'usage fréquent de pronoms impersonnels;

---

(1) Langue: Tout système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté humaine donnée.

Language: L'aptitude observée chez tous les hommes à communiquer au moyen des langues.

Cf. Georges Moulin, Dictionnaire de la linguistique, PUF, 1974, p. 196.

d) L'usage fréquent de prépositions qui indiquent des relations logiques comme des prépositions indiquant la proximité spatiale et temporelle;

e) Le choix rigoureux des adjectifs et des verbes;

f) Des impressions personnelles verbalisées d'une manière explicite par l'intermédiaire de la structure des relations entre les phrases et à l'intérieur des phrases;

g) Une sorte de symbolisme expressif qui différencie dans le détail les significations au niveau des phrases, au lieu de renforcer les mots dominants ou d'aligner les énoncés d'une manière indifférenciée;

h) Un certain usage de la langue qui rend attentif aux possibilités liées à un système complexe de concepts hiérarchisés et qui prépare à l'expérience.

Par opposition au langage formel, Bernstein donne du langage commun la description suivante:

a) Des phrases courtes, grammaticalement simples, souvent non terminées, et à syntaxe pauvre;

b) Un usage simple et répétitif des conjonctions ou locutions conjonctives;

c) Un usage rare des propositions subordonnées pour subdiviser les catégories;

d) Une incapacité à s'en tenir à un sujet défini au cours d'un énoncé, ce qui entraîne une désorganisation du contenu de l'information;

e) Un usage rigide et limité des adjectifs et des adverbes;

f) Un usage rare de la tournure impersonnelle dans les phrases ou les propositions conditionnelles, du genre: "On pourrait penser que"...;

g) Un usage fréquent d'énoncés où les justifications et les conclusions sont téléscopées de manière à produire une affirmation catégorique;

h) Une certaine rhétorique du consentement ou d'appel au consensus, consistant à utiliser de nombreuses affirmations qui indiquent que l'on demande à l'interlocuteur d'accorder une valeur particulière à l'énoncé suivi de: "N'est-ce pas?", "Tu te rends compte?", "Tu vois?";

i) Une utilisation abusive de tournures proverbiales;

j) Des impressions personnelles exprimées de façon implicite dans la phrase et qui tendent à faire du langage un discours implicite.

Prolongeant sa description des deux niveaux de langage, Bernstein aboutit à la conclusion que le langage formel est supérieur au langage commun en ressources verbales. Pour lui, la phrase courte, grammaticalement simple et syntaxiquement pauvre, qui constitue l'unité typique du langage commun ne favoriserait pas la communication des idées et des relations qui nécessitent une formulation précise. Labov s'oppose à ce point de vue. Il a démontré que le langage commun offre les mêmes ressources expressives que celles du langage formel. Bernstein lui-même reconnaît que les ressources expressives du langage commun permettaient de discuter subtilement les problèmes les plus "élevés". Langage commun et langage formel ne signifient donc pas langue pauvre et langue riche.

Il est donc difficile de fixer un type de langue comme objectif d'apprentissage en oral. La pédagogie de la langue en tant qu'objet autonome doit faire place à une pédagogie de la langue en tant qu'instrument de communication. Il n'est donc pas question d'enseigner un niveau de langue. L'apprentissage se fera alors par développement d'habileté vers une meilleure utilisation du français oral et non par acquisition d'un niveau de langue, quelle que soit la terminologie dont il peut être affublé.

4.2 L'apprentissage de l'oral

Il importe de savoir en quoi consiste l'apprentissage de l'oral pour pouvoir l'évaluer. Dans la perspective behavioriste, tout apprentissage se définit comme étant une modification du comportement. Cette modification se

situe entre deux états: un état initial et un état final. L'idée de développement d'habileté à communiquer oralement nous semble rejoindre cette perspective, tout en la dépassant. L'état final du développement serait une capacité ou une habileté de la part de l'élève à organiser des messages en fonction de son intention de communication, en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur et en fonction de la situation de communication. L'état final s'observera et s'évaluera également au niveau de la forme. L'observation et l'évaluation porteront dans ce cas sur l'emploi des règles d'usage requises pour se faire comprendre dans un langage socialement acceptable, et sur les signes extérieurs qui manifestent que l'interlocuteur comprend le sens que véhiculent ces règles. (M.E.Q., Programme d'études, Primaire, 1979, p. 16). Mais cela seul n'est pas suffisant. Même si les mots sont reconnus d'emblée par l'individu, il se peut que celui-ci n'en saisisse pas toute la portée, au cas où l'association des mots est nouvelle ou si ceux-ci sont reliés entre eux par des relations quelque peu complexes. (Elca Tarrab, 1982, p. 20). Comprendre n'est pas seulement saisir le sens des mots, c'est aussi et surtout suivre le raisonnement de celui qui parle, se placer à son point de vue, saisir ses allusions, retenir ses arguments, résumer sa pensée. En d'autres termes, comprendre, ce n'est pas saisir successivement des éléments sonores, tout comme parler n'est pas une énumération des mots les uns à la suite des autres. Comme le dit Elca Tarrab, les éléments de vocabulaire ne prennent vie que dans les relations que le travail de construction de celui qui parle établit entre eux... Et la compréhension d'un discours implique l'attribution d'une intention à une production verbale.

En conséquence, l'évaluation de l'oral ne doit pas seulement porter sur les éléments de langue. Elle doit chercher à prendre en compte des éléments contextuels et extra-linguistiques.

4.3 Le point de départ

Où se situe le point de départ du développement de l'habileté à communiquer oralement? La réponse à cette question est importante pour l'évaluation. Évaluer c'est observer et comparer pour apprécier et décider. L'observation peut difficilement se faire sans objet d'observation. Et toute comparaison est

impossible sans éléments à comparer. Quels sont alors les éléments qui peuvent donner lieu en communication orale à l'observation et à la comparaison? La réponse donnée par certains à cette question est plutôt décourageante pour l'évaluateur. Ce qui, à notre avis, pourrait servir de fondement pour l'identification du point de départ du développement de l'habileté à communiquer oralement se trouve sapé par des énoncés de ce genre:

> "Les manifestations linguistiques significatives d'un niveau de développement ne sont ni évidentes ni simples (...). Toute tentative de description du langage de l'enfant en termes grammaticaux (et même à partir de modèles linguistiques couramment utilisés pour décrire les langues) amène la plupart des chercheurs à interpréter excessivement les productions de l'enfant pour les faire entrer dans des classes préétablies (...). Toute démarche méthodologique qui tente de décrire la langue de l'enfant en partant de celle de l'adulte nous semble erronée dans la mesure où elle exclut du champ de l'observation la spécificité même des productions langagières de l'enfant qui est d'appartenir à une langue en cours de modification." (1)

Heureusement, les affirmations de Piaget dans Le langage et la pensée chez l'enfant et dans Six études de psychologie fournissent quelques pistes à exploiter pour établir notre point de départ pour l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Un point de départ qui justement tient compte de la spécificité de la langue de l'enfant.

Selon Piaget, le langage de l'enfant a ses caractéristiques qui le distinguent nettement du langage des adultes. L'enfant de moins de sept ans parle en fonction des besoins qui lui sont propres.(2) L'interlocuteur importe peu pour

---

(1) Hébrard, J., "Problèmes posés par l'investigation du langage en voie d'acquisition: examen critique de quelques tests du langage", Langue française, p. 79.

(2) Piaget, J., Six études de psychologie, Paris: Denoël Gonthier, 1964

lui. L'enfant qui parle ne s'adresse pas aux autres. Il parle tout haut pour soi devant les autres. Il se préoccupe peu de s'adresser à quelqu'un en particulier et même de se faire entendre de l'interlocuteur. L'enfant ne fait donc que penser à haute voix son action sans ambition d'apprendre quelque chose à personne. D'un autre point de vue, Piaget souligne dans le langage de l'enfant l'absence de démonstrations, l'absence de justifications logiques dans les discussions. Bien des expressions, poursuit Piaget, qui ont pour l'adulte un sens simplement conceptuel ont longtemps chez le jeune enfant un sens non seulement affectif, mais encore quasi magique ou tout au moins lié à des modes d'agir particuliers qu'il convient d'étudier pour eux-mêmes en oubliant nos états d'esprit adultes (Piaget, 1976, p. 114). Piaget distingue le monologue, caractéristique du langage de l'enfant, du véritable échange de pensée et d'informations, caractéristique du langage d'adulte.

A partir de sept ans, l'enfant commence à dissocier son point de vue de celui des autres. Il devient capable de participer à des discussions. Le langage égocentrique disparaît "presque entièrement". L'enfant tient des propos spontanés qui témoignent par leur structure grammaticale elle-même du besoin de connexion entre les idées et de justification logique.

L'évaluation de l'oral doit tenir compte de cette réalité. Dans ce contexte, elle sera un moyen de tester continuellement, au cours de l'apprentissage, l'évolution du langage de l'enfant, en respectant certains principes.

5. Principes pour l'évaluation de l'oral

Certains principes sont, en effet, indispensables pour la pratique de l'évaluation de l'oral. Tout d'abord, l'évaluation de l'oral doit se pratiquer dans des situations de communication signifiantes. Le programme de français au primaire propose ces quatre ensembles de situations-types qui peuvent être exploitées en classe: (3)

- Les situations de communication orale où les interlocuteurs changent alternativement de rôle, telles que conversation, discussion ...

---

(3) M.E.Q., Programme d'études - Français-Primaire, 1979, p. 14.

- Les situations de communication orale où les interlocuteurs discutent entre eux devant un auditoire.

- Les situations de communication orale où chaque interlocuteur est confiné dans un des rôles: parler ou écouter, comme cela se passe dans un discours ou un exposé.

- Les situations de communication orale où le locuteur prête sa voix pour rendre un discours écrit ou fixé par la tradition orale: lecture, jeu de marionnettes ...

Des activités de communication doivent être organisées pour permettre aux élèves de s'exprimer. Car, pour qu'il y ait communication orale, il faut que les élèves parlent et écoutent.

Un autre principe consiste à ne pas réduire l'évaluation de l'oral à une simple identification et correction des erreurs de langage des élèves. L'évaluation doit être l'évaluation d'un développement. D'où la nécessité de cerner au préalable des éléments qui peuvent servir d'indices à ce développement.

6. L'objet de l'évaluation de l'oral

L'évaluation de l'oral a pour objet l'expression et la compréhension du discours oral. Cet objet a été illustré dans l'activité que nous avons réalisée en classe et qui a donné lieu à l'analyse en groupe qui a suivi l'activité.

L'activité consistait à demander à un groupe d'élèves de décrire une série d'objets cachés que le reste de la classe devait identifier à partir des indices fournis par les locuteurs. Cette activité devait servir de prétexte à des échanges verbaux dans la classe.

L'évaluation pouvait concerner le contenu, la qualité des informations fournies, la forme: évaluation du discours produit. Elle pouvait aussi bien porter sur la compréhension des informations émises: évaluation du discours saisi. L'objet de l'évaluation est en effet constitué par l'une et par l'autre de ces deux composantes du discours: expression et compréhension.

7. Complexité de la communication orale

Cette représentation schématique de l'objet de l'évaluation de l'oral ne doit pas masquer la complexité de la communication orale. Dans une telle communication chaque agent devient tour à tour locuteur et auditeur: les élèves parlent et écoutent. Dans l'activité réalisée en classe, ceux qui avaient à fournir les indices caractéristiques de l'objet avaient également à écouter les questions et les réponses de leurs camarades. Chacun des élèves pouvait ainsi être observé et évalué comme locuteur et comme auditeur. Cette façon de procéder rejoint l'une des préoccupations du programme de français qui souligne cette bipolarité de la communication orale en écrivant:

> "Parler c'est formuler un message en fonction d'une intention de communication, en tenant compte de l'interlocuteur et de la situation où se déroule l'échange (...)
> Écouter c'est donner du sens à la parole".

8. Listes d'indices observables

La rigueur nécessaire à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral peut passer par la description de comportements observables chez les élèves en situation de communication orale. L'enseignant fera de ces comportements décrits ses objectifs d'enseignement et ses repères d'évaluation pour l'oral.

Il s'en servira pour observer et apprécier à travers les activités langagières de l'élève les habiletés que l'élève a développées et celles qu'il aura à développer.

Voici la liste des indices classés suivant leur importance dans la communication orale chez les enfants d'après l'opinion des enseignantes. Cette liste est divisée en trois parties: une partie présentant les indices de comportements de type moteur, une partie présentant les indices de comportements de type cognitif, une partie présentant les indices de comportements de type affectif. La liste comporte deux colonnes: une colonne où figurent les scores indiquant le degré d'importance de chacun des indices dans la communication orale et une autre où figurent les scores indiquant le degré du caractère observable de chacun de ces indices. Ces indices ont été identifiés et évalués comme nous l'avons indiqué aux pages 5 et 6, à partir d'une échelle allant de 0 à 5.

I COMPORTEMENTS DE TYPE MOTEUR (PHYSIQUE)

	Importance dans la communication orale	Caractère observable pour l'évaluation
1. L'élève est capable de parler clairement	5	4.5
2. Il articule correctement les mots	5	4.5
3. Il prononce correctement	5	4.5
4. Il parle assez fort	4.5	4
5. Il parle franc	4	4
6. Il marque des pauses en parlant	4	4
7. Il a une posture d'écoute	4.5	3.5
8. Il adopte une posture correcte	4.5	3.5
9. Il manifeste physiquement qu'il entend ce qui se dit	3.5	3.5
10. Il manifeste physiquement qu'il comprend ce qui se dit	3.5	3.5
11. Il est expressif dans ses intonations	3.5	3.5
12. Il observe la réaction de son interlocuteur	4	2.5

13. Il appuie ses paroles par des gestes	3.5	2.5
14. Il a un débit de mots corrects	3	2
15. Il respire bien en parlant	2.5	2

II COMPORTEMENTS DE TYPE COGNITIF

		Importance dans la communication orale	Caractère observable pour l'évaluation
1.	L'élève comprend ce qui est dit clairement	5	5
2.	L'élève répond de façon correcte à ce qui est dit	5	4.5
3.	Il est un bon interlocuteur	5	4.5
4.	Il est un bon locuteur	5	4.5
5.	Il est capable de décrire un objet devant ses camarades	5	4.5
6.	Il envoie des messages simples	5	4.5
7.	Il est capable de se faire comprendre en parlant	5	4
8.	Il présente les informations dans un ordre correct	4.5	4.5
9.	Il adapte ses paroles suivant qu'il s'adresse à une personne ou à un groupe	5	4
10.	Il est capable d'indentifier un objet correctement décrit	4	5
11.	Il est capable d'énumérer les caractéristiques d'un objet	4	4.5

12. Il informe ses camarades	4	3.5
13. Il demande des précisions	3.4	4
14. Il demande des clarifications	3.5	4
15. Il emploie les mots qui conviennent	4	3.5
16. Il adapte son discours à son interlocuteur	4	3
17. Il comprend tout ce qui est dit	4	2.5
18. Il est capable d'échanger des idées avec ses camarades	3.5	3
19. Il est capable d'organiser ses idées en vue d'exprimer ses goûts	4	2
20. Il complète ce qui a été dit	3	3
21. Il emploie les expressions qui conviennent	3	2.5
22. Il parle en fonction d'une intention de communication précise	3	2.5
23. Il précise ce qui a déjà été dit	3	2.5
24. Il est capable d'exprimer son point de vue sur un sujet	3	2
25. Il appuie ses affirmations par des exemples	3	2
26. Il est capable d'organiser ses idées en vue d'exprimer ses émotions	3	1.5
27. Il est capable d'organiser ses idées en vue d'exprimer ses sentiments	3	1.5

28. Il exprime et justifie ses réactions par rapport à une idée exprimée	2.5	1.5
29. Il respecte les règles sociales	2.5	1
30. Il sait exprimer son intérêt par rapport à une personne	2	1.5
31. Il s'exprime de façon concise	2	1.5
32. Il respecte les règles grammaticales	1.5	2
33. Il respecte les règles syntaxiques	1.5	2
34. Il utilise les formes verbales appropriées	2	1

III COMPORTEMENT DE TYPE AFFECTIF

	Importance dans la communication orale	Caractère observable pour l'évaluation
1. L'élève se tait quand quelqu'un parle	5	5
2. Il a un langage expressif	5	4.5
3. Il suscite de l'intérêt quand il parle	5	4
4. Il est écouté	5	4
5. Il cède la parole quand il le faut	4.5	4.5
6. Il s'exprime avec naturel	5	3.5
7. Il écoute avec attention	5	3.5
8. Il est original dans sa façon de s'exprimer	4.5	3.5
9. Il réagit à ce qui est dit	5	3
10. Il demande des explications	4	3.5
11. Il est convaincant	3.5	3.5
12. Il pose des questions ou fait des remarques qui montrent qu'il s'informe du point de vue de l'autre	3.5	3
13. Il n'est pas gêné pour demander des explications quand il ne comprend pas	4	2.5

14. Il suscite l'approbation de ses camarades	4	2.5
15. Il manifeste qu'il cherche à mieux comprendre l'autre	3.5	3

N.B.: La classification de ces indices en moteur, cognitif et affectif ne doit pas être prise au pied de la lettre.

Elle est donnée ici pour montrer que le contrôle du développement de l'habileté à communiquer oralement ne doit pas être fait en tenant compte d'un seul aspect de ce développement. Certains indices classés dans le domaine cognitif pourraient l'être dans l'affectif ou le moteur et vice-versa. L'essentiel est que les trois domaines doivent êtrre pris en compte dans l'apprentissage et l'évaluation de l'oral.

9. Commentaires

On peut constater que les éléments jugés importants par les enseignants se retrouvent dans les trois domaines qui figurent dans les diverses taxonomies (moteur, cognitif, affectif). Il n'y a pas, à vrai dire, de domaine privilégié par les enseignantes. Pour bien communiquer oralement, il faut développer ses habiletés dans ces trois domaines. Néanmoins, il ressort de la pondération faite par les enseignantes que ces dernières ont une certaine conception de l'oral et de son enseignement. On observe qu'elles accordent, à l'intérieur de chaque domaine, une importance plus grande à certains comportements. On constate, dans le domaine moteur, qu'elles accordent beaucoup d'importance au parler clair, à la prononciation correcte, à la bonne articulation. Les enseignantes manifestent ici le souci qui les habite pour la clarté de l'expression du point de vue de la phonétique. Par contre, le gestuel, les intonations de voix leur semblent moins importants.

Dans le domaine cognitif, c'est l'expression et la compréhension en général qui paraissent importantes pour les enseignantes. L'élève doit comprendre ce qui est dit clairement. Il doit répondre de façon correcte à ce qui est dit. En d'autres termes, il doit être un bon interlocuteur et un bon locuteur. Il est étonnant de voir que la notion d'intention de communication ne récolte pas un score élevé dans l'appréciation des enseignantes. Il est aussi étonnant de constater que le respect des règles grammaticales, le respect des règles syntaxiques et l'utilisation des formes verbales appropriées aient récolté de si faibles scores dans la pondération faite par les enseignantes.

Les indices de type affectif présentent plus d'homogénéité dans le jugement apporté par les enseignantes. Les quinze indices de type affectif de la liste ont récolté un score égal ou supérieur à 3,5 sur 5 pour leur importance dans la communication orale.

10. Remarques

a) Les données de la colonne "caractère observable en vue de l'évaluation" ne seront pas commentées ici. Elles entreront dans la problématique de la

deuxième phase de cette recherche. Il en est de même du troisième critère d'appréciation proposé pour l'évaluation de ces indices, à savoir: la conformité des indices de la liste avec les indications du programme de français.

b) La première phase de la recherche nous a permis d'identifier des points de repère pour l'évaluation. Nous allons dans la deuxième phase de notre projet exploiter ces repères pour que le développement de l'habileté à communiquer oralement ait ses objets d'enseignement-apprentissage et ses objets d'évaluation conformément à l'esprit du programme de français et aux principes fondamentaux de la docimologie.

ANNEXE

CONTENU DE L'ANALYSE

Intervention 1

Pour évaluer, il aurait fallu que mon objectif soit plus précis. C'est l'atteinte de cet objectif qu'il fallait que j'évalue. L'objectif dans ma classe, pour cette activité, était que l'enfant soit capable d'identifier l'objet caché à partir des indices fournis par les locuteurs dans un dialogue de quinze minutes entre les élèves. Les locuteurs, dans ma classe, avaient à fournir aux auditeurs les indices les plus précis possibles. Un moyen d'évaluer l'atteinte d'un tel objectif serait tout simplement d'observer si les auditeurs ont pu identifier facilement les objets décrits. La précision, la correction, l'efficacité du discours produit par les locuteurs peuvent être appréciées par la facilité de la compréhension qu'elles suscitent chez les auditeurs.

Beaucoup de questions peuvent être posées. On peut se demander pourquoi tel objet a été identifié dès le premier indice? Pourquoi a-t-il fallu aux élèves attendre deux, trois, quatre indices avant d'être capables d'identifier l'objet? La réponse à ces questions peut servir de prétexte à des discussions destinées à montrer qu'une description peut être bonne ou mauvaise.

Intervention 2

Quand on a débuté ce genre d'activité dans ma classe, mes élèves avaient pris l'habitude de donner des indices trop précis. Cela avait pour effet d'appauvrir la quantité des échanges et de minimiser l'effort de compréhension de la part des auditeurs. Je les ai alors habitués à graduer la difficulté de leurs indices. Mon objectif était de rendre l'élève capable de fournir au moins deux indices précis sans dévoiler l'objet en question. Nous avons rencontré de ce côté beaucoup de problèmes. Les enfants n'étaient pas capables de fournir des caractéristiques précises de l'objet. Le choix des indices s'est révélé un exercice difficile pour eux. Je me suis rendu compte que pour que les élèves soient capables de donner des indices assez justes, pas trop clairs pour que les autres ne trouvent l'objet du premier coup, il fallait de la pratique. Après une série d'exercices du genre, l'activité devient plus facile à réaliser pour les élèves.

Intervention 3

On n'a fait aucune préparation dans ma classe. Il n'y a pas eu d'activité de ce genre réalisée avec mes élèves avant cette recherche. Pourtant les élèves ont pu construire plusieurs indices sans mon aide. Ces indices ont aidé les autres à découvrir l'objet caché.

Intervention 4

Toi, tu es en 4e. Tes élèves sont un peu plus vieux. Chez les plus jeunes la description dans la classe, c'était zéro.

Intervention 5

Moi, contrairement à l'enseignante 1, j'avais demandé aux élèves locuteurs de choisir plusieurs indices pas trop révélateurs de l'objet caché. On voulait que tout en étant précis les locuteurs ne dévoilent pas du premier coup l'objet à trouver. J'ai trouvé quand même que c'était un exercice difficile pour ceux qui écoutaient. L'objet n'était pas toujours facile à identifier; cela, pour deux types de raisons. D'abord l'imprécision des termes utilisés dans la description a entraîné certains locuteurs dans de mauvaises pistes. Ensuite l'écoute faisait parfois défaut. Les enfants n'attendent pas trop les descriptions fournies par les locuteurs. Ils cherchent à deviner plutôt qu'à écouter pour comprendre et découvrir. Ils ont souvent donné l'impression qu'il donnaient les réponses au petit bonheur la chance.

Intervention 6

Moi, je leur avais demandé d'attendre au moins quatre indices avant de donner une réponse. Il faut dire aussi que les indices n'étaient pas toujours pertinents. Avant la réalisation de cette activité, par exemple, quand ils décrivaient des animaux, s'ils voulaient décrire un chameau, ils commençaient par dire que c'était un animal qui a des bosses. Ça allait mieux avec la description des personnes. Dans l'activité d'aujourd'hui cela s'est bien passé.

Intervention 7

De tout ce qui vient d'être dit, on retient l'idée que l'enseignement de l'oral peut avoir des objectifs divers et tout aussi valables les uns que les autres. Mais finalement, on peut résumer en deux points les objectifs qu'on peut viser en oral:

1. l'expression
2. La compréhension

Ce qu'on cherchait à faire dans l'activité d'aujourd'hui, c'était d'amener les élèves à s'exprimer et à comprendre d'une façon vraiment générale. Il n'y avait pas de points particuliers sur lesquels nous voulions porter notre attention. L'observation du discours des élèves nous a permis de constater que le niveau d'habileté des élèves, vu d'un point de vue général, est assez élevé. Il n'y a pas eu véritablement de problème d'expression ni de compréhension. La communication a fonctionné dans les deux sens. Mais peut-on dire qu'à ce niveau, le développement de l'habileté à communiquer est parfait? Autrement dit, peut-on pousser plus loin l'apprentissage de l'oral chez ces élèves? Si oui, qu'est-ce qui peut constituer à ce niveau des objectifs d'apprentissage en oral? Faut-il rester au niveau de la production et de la compréhension du discours vu de façon quantitative? On constate, par exemple, qu'il y a des élèves qui parlent et d'autres qui ne parlent pas. Pour ceux qui ne parlent pas, l'évaluation consistera à chercher à savoir pourquoi ils ne parlent pas afin d'y remédier.

- Est-ce que cela est dû à des problèmes personnels? Si oui, lesquels?
- Est-ce que cela est dû à la façon dont l'activité a été réalisée?

L'observation et l'évaluation peuvent se situer au niveau de ceux qui ont parlé, ceux qui se sont exprimés, ceux qui ont participé aux échanges. On peut se poser la question de savoir qu'est-ce qui serait à améliorer dans leur habileté à communiquer oralement.

Intervention 8

Ce que je voudrais améliorer, c'est qu'ils parlent assez fort, puis assez franc, qu'ils parlent bien pour que les autres comprennent.

J'ai plusieurs élèves, quand ils parlent, ils parlent pour eux-mêmes.

Intervention 9

Quand il s'agit de parler dans un contexte comme celui d'aujourd'hui, les élèves en général ont tendance à lire. Ils soignent leur tournure. Ils cherchent à faire de belles phrases.

Intervention 10

Il y a un minimum à exiger dans l'enseignement/apprentissage de l'oral: l'emploi des termes exacts. Il faut exiger que les élèves nomment les objets par leur nom. Il faut les habituer à utiliser des termes précis. Qu'ils utilisent à bon escient les mots qu'ils connaissent. La prononciation est moins importante. Mais ce n'est pas un élément à négliger.

Intervention 11

Peut-on imposer une forme de discours à des enfants? L'essentiel n'est-il pas de se faire comprendre?

Intervention 12

Moi, je ne suis pas d'accord. Je ne suis pas capable de tolérer cela. Un enfant doit améliorer son langage. Je suis contre le laisser-aller. Il ne faut pas les laisser parler comme ils veulent.

Intervention 13

Mais comment et par rapport à quoi allez-vous fixer le langage qu'ils doivent parler?

En d'autres termes, le niveau de langue attendu chez les enfants au primaire peut-il être défini?

Quel niveau de langue adopter?

A partir de quoi va-t-on dire qu'une expression est insuffisante?

Intervention 14

C'est difficile. Cela peut être défini à partir de l'âge des enfants. Même s'il y a des enfants à qui il n'y a pas grand chose à apprendre en oral, l'apprentissage de l'oral n'est jamais terminé. Il y a toujours un développement possible de l'habileté à communiquer oralement. Ce développement peut concerner l'un ou l'autre des trois domaines retenus dans la liste de comportements à utiliser comme repères pour l'enseignement et l'évaluation de l'oral.

BIBLIOGRAPHIE

Bernard, H., Guide docimologique, RIES, 1973

Bernstein, B., Langage et classes sociales, Paris: Éd. de Minuit, 1975

Bloom, B.S., Taxonomy of Educational objectives: I Cognitive Domain, New-York: McKay, 1956

Bronckart, J.P., Théories du langage: introduction critique, Bruxelles: Sh. 1977

De Ketele, J.M., Observer pour éduquer, Berne, Peter Louf, 1981

De Landsheere, G., Définir les objectifs de l'éducation, P.U.F., 1975

Hébrard, J., "Problèmes posés par l'investigation du langage en voie d'acquisition: examen critique de quelques tests de langage", in Langue française

Jakobson, R., Essais de linguistique générale, Paris: Éd. de Minuit, 1963

Hameline, D., Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue, P.U.F., 1975

Khalid, D., Un test de langage, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1976

Lamarche, R., Jocelyn, P., Petit, N., L'évaluation d'un programme de perfectionnement, Montréal: Université de Montréal, 1979

Masson, J.P., Le phénomène de l'évaluation dans la classe de français au primaire, Montréal: Éd. Ville-Marie, 1981

M.E.Q., Guide docimologique, Fascicule 1, 1978

M.E.Q., La recherche dans les programmes spéciaux de perfectionnement, 1982-1983

M.E.Q., Programme d'études-Primaire, français, 1979

Morissette, D., Les examens de rendement scolaire. Comment les préparer et comment les administrer, Québec: P.U.Q., 1979

Mothe, J.C., L'évaluation par les tests dans la classe de français, Paris: Hachette, 1975

Muller, C.C., Épreuves pour l'examen du langage, Paris: ESF, 1975

Noizet, G., De la perception à la compréhension du langage, Paris: P.U.F., 1980

Oléron, P., Langage et développement mental, Bruxelles: Éd. Pierre Mardaga, 1978

Piaget, J., Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1976

Plessis-Bélair, G., La communication orale au primaire, Montréal: PPMF primaire, 1981

Sarrasin, R., "L'étude linguistique des interactions verbales", in Revue de l'Association québécoise de linguistique, vol.2, n. 3, mars 1983

Schoer, L.A., L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe, Paris: PUF, 1975

Tarrab, E., L'enseignement de l'écoute: une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral, Montréal: PPMF de l'Université de Montréal, 1982

Tourneur, Y., "Effets des objectifs dans l'apprentissage: Études expérimentales", in Recherche en éducation, Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale, 1975

Tousignant, R., Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Saint-Jean-sur-Richelieu, Épi, 1982